



Universidade de Brasília
Faculdade de Educação
Curso de Pedagogia

A EDUCAÇÃO INFANTIL COMO DIREITO PÚBLICO SUBJETIVO NO BRASIL

Jéssica Hikari Lopes Lima

Brasília
Dezembro 2018



Universidade de Brasília
Faculdade de Educação
Curso de Pedagogia

A EDUCAÇÃO INFANTIL COMO DIREITO PÚBLICO SUBJETIVO NO BRASIL

Monografia apresentada ao final do curso de Pedagogia da Universidade de Brasília para a obtenção do grau de licenciado em Pedagogia.

Trabalho orientado pela professora doutora Raquel de Almeida Moraes

Banca Examinadora

Professora Doutora Raquel de Almeida Moraes (UnB) - Presidente

Professora Doutora Magalis Besser Schneider (UFT) – Membro externo

Professora Doutora Maria Fernanda Farah Cavaton (UnB) – Membro interno

Professor Doutor Paulo Sérgio de Andrade Bareicha (UnB) – Suplente

Brasília

Dezembro 2018

Agradecimentos

Agradeço, primeiramente, a Deus, que guia todos os meus passos, e é quem acredito ter me proporcionado a oportunidade de vivenciar esse período de grande aprendizado e realização.

A minha família, em especial minha mãe, Raquel, e os meus irmãos, Eduardo e João Vitor, por serem sempre apoio diante das adversidades, me motivando a seguir em frente e sendo alicerce para o meu crescimento sem medir esforços, esforços esses que reconheço ter sido o suporte para essa conquista.

Agradeço, também, a Universidade de Brasília e a todo o corpo docente da Faculdade de Educação pelo aprendizado, trocas de experiências e crescimento que me permitiram ao longo da vivência dentro do espaço acadêmico.

Agradeço, carinhosamente, a minha orientadora Raquel de Almeida Moraes, por aceitar o desafio de me guiar ao longo do processo de escrita desse trabalho de conclusão de curso e pela paciência e as trocas realizadas durante esse período.

Obrigada, também, as minhas amigas que me acompanharam e fortaleceram ao longo da minha trajetória, compreenderam a minha ausência e me apoiaram nos momentos difíceis.

Resumo

A história da Educação Infantil no Brasil é relativamente recente, mas a modalidade vem ganhando notoriedade e importância nos últimos tempos. Cabe, então, entender as mudanças ocorridas historicamente, culturalmente e na legislação sobre a Educação Infantil no país, de forma que seja possível compreender as lutas sociais e os avanços que culminaram no seu estabelecimento como direito público subjetivo. Diante disso, esta pesquisa busca compreender a legislação e os aparatos legais que visam garantir o direito à educação na etapa da educação infantil. Propõe-se, também, uma discussão a respeito do reconhecimento da educação infantil como primeira etapa da educação básica e, assim, da eficácia da garantia desse direito, levando em conta ser esse direito classificado como direito público subjetivo. Dentre os resultados, destacam-se os seguintes: a necessidade de criação de novas vagas para a Educação Infantil, tanto na creche quanto na pré-escola, necessidade da garantia de igualdade de acesso e permanência, além da importância da qualidade da educação ofertada, que deve englobar infraestrutura, recursos e profissionais qualificados. A partir disso, conclui-se que: apesar do esforço percebido no que tange a garantia do direito à Educação Infantil, ainda há muito a se fazer para que esse direito seja universalizado e efetivado.

PALAVRAS CHAVES: Educação Infantil; Legislação; Direito Subjetivo; Eficácia do Direito.

Sumário

Memorial	7
Introdução	14
Objetivos	16
1. Referenciais teóricos	17
1.1. Origem conceitual – O que é educação infantil	17
1.2. Breve histórico da educação infantil	21
1.3. Breve histórico da legislação da educação infantil	25
2. A educação infantil como direito público subjetivo	29
3. A efetivação do direito à educação na educação infantil	33
Considerações Finais	41
Perspectivas Futuras	45
Referências.....	47

PARTE I

Memorial

Desde o primeiro contato com a educação formal, dentro de uma instituição de ensino, nos cercamos de sentimentos, impressões, aprendizados, críticas e diversos outros fatores que, certamente, interferem direta ou indiretamente no decorrer dos anos escolares e na nossa formação pessoal. Essas experiências, por vezes, acabam sendo apagadas da memória, sendo possível manter contato com as mesmas apenas num plano inconsciente. Assim, falar dessas experiências e desses momentos nem sempre é fácil, mas o esforço para recordá-los e analisá-los é válido e importante para identificar motivações para nossas escolhas e possíveis referenciais dentro da nossa própria abordagem pedagógica.

Ao contrário do que muitas vezes se pensa, a nossa vivência escolar pode ser considerada a nossa primeira experiência com a educação, pois embora não tenhamos ainda o conhecimento necessário ou o olhar sensível a esses fatores, ao longo dos anos nos deparamos com diversos métodos, técnicas e concepções pedagógicas. Dessa forma, somos capazes de reconhecer e analisar muitos deles num momento como esse.

Durante a minha trajetória acadêmica, também tive muitas dessas experiências, embora não recorde os detalhes da maioria delas. Comecei a estudar no ano de 1996, aos quatro anos de idade, na escola “Educandário de Maria”, no Riacho Fundo I, aqui no Distrito Federal, e permaneci nessa escola até o final do ano de 1999, quando concluí a 1ª série do ensino fundamental.

Nessa escola, tive excelentes professoras, das quais ainda hoje me recordo com carinho. Essas professoras, com certeza, contribuíram muito para o meu crescimento. Não consigo recordar com clareza as abordagens pedagógicas ou as atividades que eram realizadas, mas tenho boas recordações da forma que as professoras tratavam a turma e das festas temáticas realizadas pela escola. Lembro-me também de alguns colegas que tive durante esse período, alguns momentos do convívio e da interação com eles.

No meu processo de alfabetização foi utilizado o método silábico e aprendi a ler antes de iniciar o ensino fundamental. Outro fator de que me recordo é de músicas que eram cantadas pela turma ao longo da rotina. Durante esse período,

também fiz aulas de jazz na escola e participava das diversas apresentações que eram feitas para os demais alunos e para os pais.

Essa escola me marcou positivamente e as lembranças que tenho dos momentos ali vividos e da comunidade escolar são muito boas. Essa experiência, certamente, me ajudou a perceber a escola como um ambiente agradável e que tinha muitas coisas positivas a oferecer. Analisando hoje essa vivência sou capaz de perceber o quanto o comprometimento de uma equipe e a qualificação dos profissionais fazem toda a diferença para um processo de ensino-aprendizagem eficaz.

No ano 2000, mudei de escola, passando a estudar no “Centro Educativo Passionista”, também no Riacho Fundo I. Nessa escola, cursei a 2ª, a 3ª e 4ª série. Assim como durante todo o restante da minha trajetória escolar, nesse período estudei no turno matutino. Tenho boas recordações das professoras que tive nessa escola e também dos colegas e da convivência com eles.

Essa escola é uma escola confessional e no período em que estudei lá a mesma só ofertava os anos iniciais do ensino fundamental. Durante esses anos, minha turma foi praticamente a mesma e era uma turma divertida e participativa, o que tornava o ambiente mais agradável e contribuía para a eficácia do meu processo de aprendizagem.

Na 3ª série, tive duas professoras, que dividiam o conteúdo do ano letivo. As duas eram realmente muito didáticas e cuidadosas quanto ao processo educativo, mas uma delas em especial marcou de uma forma única a minha trajetória. Ela era sempre muito divertida e trabalhava os conteúdos com leveza, trazendo-os, sempre que possível, para a nossa realidade. Posso dizer, sem dúvidas, que as suas práticas, o seu cuidado, a sua dedicação e o seu visível amor pela docência servirão de inspiração para as minhas práticas profissionais.

No final do ano de 2002 minha família se mudou para o Núcleo Bandeirante e no começo do ano seguinte, 2003, comecei a estudar no “La Salle” de lá. Estudei nessa instituição da 5ª série do ensino fundamental até o 1º ano do ensino médio. Ao ingressar nessa escola, me deparei com a grande mudança que ocorre entre o ensino fundamental I e o ensino fundamental II, que é marcada principalmente pela presença de um professor para ministrar cada disciplina. Como tudo o que é

novidade, no começo tive um pouco de dificuldade para me adaptar, mas logo compreendi como as coisas funcionavam e que dali para frente seria assim.

Como em toda a minha jornada até aqui, nessa escola também tive alguns professores muitos bons, dos quais me recordo com carinho, compreendendo a importância de cada um deles para a minha formação acadêmica e pessoal. O aumento do número de professores, porém, acabou por fazer com que me deparasse também com alguns professores com que não tinha afinidade pessoal e/ou acadêmica. Pude perceber, então, que possuía mais facilidade em algumas disciplinas e em alguns métodos, técnicas, enquanto por outros não tinha tanto apreço ou apresentava mais dificuldade de compreensão.

Nesse período também fiz muitas amizades e considero que a diversidade do grupo e a faixa etária em que nos encontrávamos contribuíram muito para essa proximidade. Os intervalos eram o ponto forte dessa interação, pois era nesses momentos que havia mais liberdade para conversar e realizar atividades diferenciadas das realizadas dentro de sala de aula.

No La Salle, existiam dois grandes eventos anuais e que mobilizavam e escola como um todo: a festa junina e os jogos internos (Lassaliadas). Lembro-me da preparação para esses eventos com nitidez e considero que eram de grande importância tanto para os fins acadêmicos quanto para os fins sociais, uma vez que, esse tipo de atividade aproximava muito a turma.

No ano 2008 passei a estudar no “Centro de Ensino Médio do Núcleo Bandeirante – CEMNB”, onde cursei o 2º e o 3º ano do ensino médio, concluindo a educação básica. Desse período, recordo de algumas dificuldades e alguns incômodos que a mudança de instituição e o afastamento do grupo com o qual estudava até então me fizeram passar. Talvez esses sentimentos e essas questões internas tenham contribuído para que esses anos sejam os que menos me recorde.

Nessa escola também tive alguns bons professores, que eram dedicados e se preocupavam em fazer com que o processo de ensino-aprendizagem fosse eficaz. Tive também alguns outros que não pareciam tão comprometidos ou preocupados assim com esse processo, o que, certamente, dificultava a compreensão e o aprendizado nas disciplinas por eles ministrada.

No CEMNB era realizada anualmente uma gincana, com equipes mistas, formadas por integrantes de diversas turmas. A lembrança mais clara que tenho dessas gincanas é a de uma prova que era baseada na coleta de material reciclável e que mobilizou bastante todas as equipes, que se dispuseram a ir para as ruas e a correr atrás desse material.

Ocasionalmente, os professores realizavam projetos que envolviam diversas disciplinas, o que acredito que seja importante para o processo educativo, pois além de ter uma abordagem diferenciada, motiva os alunos a se esforçarem em busca de um bom resultado. Durante o 3º ano, eram realizados com frequência os famosos e tradicionais trotes dos formandos, o que também animava bastante as turmas.

O que me recordo como um ponto comum em todas as escolas em que estudei foram as feiras de ciências. Normalmente, esse evento, que acontecia uma vez por ano, mobilizava toda a comunidade escolar. A turma se reunia para definir um tema em comum e, posteriormente, subdividia-se esse tema de forma que cada grupo pudesse focar em um aspecto relacionado à temática. Em seguida, passava-se para o momento das pesquisas e montagem do trabalho, sempre acompanhado por um professor. No dia da apresentação, chegávamos cedo a escola e cheios de ânimo montávamos o material a ser exposto. Depois, era só esperar os pais e demais membros da comunidade escolar que se interessassem pelo tema para realizar as apresentações. Essas feiras eram sempre uma festa.

Considero que, durante todo o meu período de aprendizagem na escola, tive uma educação diversificada, convivendo frequentemente com provas, feiras de ciências, seminários, estudos dirigidos e afins. Além disso, os grupos sociais e as comunidades escolares eram sempre diversificados, o que refletia diretamente nas relações diárias.

As experiências que tive ao longo da minha trajetória acadêmica foram, em sua maior parte, positivas e contribuíram de forma direta e fundamental para a minha formação pessoal, acadêmica e profissional. Recordar os pontos que talvez não tenham sido tão positivos assim, e os de fato negativos, também é importante para a reflexão e a análise aqui realizados, uma vez que, cada uma dessas experiências reflete direta ou indiretamente, através da reprodução ou da pretensão

de afastamento total a pessoa que nos tornamos, bem como os profissionais da área da educação que queremos ser.

No ano de 2010, iniciei o curso de direito no Centro Universitário do Distrito Federal – UDF, onde permaneci por cinco semestres. O aspecto legal da vida em sociedade e do cotidiano sempre me encantaram e as questões relacionadas ao direito civil eram as com que eu mais me identificava e, acredito que por isso, eram também as que eu tinha mais facilidade. O período que passei no curso de Direito, me fez ampliar minhas perspectivas de mundo, além de me permitir adquirir e construir diversos conhecimentos que foram muito relevantes para a minha construção pessoal.

No primeiro semestre de 2015, através do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, ingressei na Universidade de Brasília – UNB, para o curso de Pedagogia. Ao longo do curso, tive contato com diversas áreas da Pedagogia e variados aspectos relacionados à teorias e práticas pedagógicas. Cada disciplina ministrada ao longo da graduação foi fundamental e contribuiu de forma significativa para a minha formação acadêmica, profissional e pessoal.

O ambiente acadêmico, em especial dentro de uma Universidade Federal, como a Universidade de Brasília, nos permite, além do crescimento proporcionado pelas aulas ministradas e pela troca de experiências e vivências, um crescimento pessoal imensurável. Esse espaço, tão plural, faz-nos ter contato com um lado interno que, muitas vezes, não se tinha conhecimento ou contato antes. Tal contato nos permite ter um olhar diferenciado para a vida, em seus diferentes âmbitos.

No segundo semestre do curso, cursei a disciplina “Organização da Educação Brasileira”, com a qual muito me identifiquei, não apenas por acreditar que a compreensão dessa organização é de suma importância para a atuação do professor mas também pelo meu histórico no curso de Direito, o que me permitiu visualizar de forma mais clara como a educação brasileira é disposta e compreender melhor a importância do aspecto legal para que ela se concretize.

E ao longo dos semestres seguintes, embora ainda não houvesse nenhum tema de pesquisa específico em mente, carreguei a certeza de que o meu trabalho de conclusão de curso, certamente, seria algo relacionado ao direito à educação.

Em 2016, tive o meu primeiro contato prático com a educação infantil em ambiente formal, iniciando um estágio em uma escola desse nível educacional. Nesse mesmo período, fiz a disciplina “Educação Infantil”, que me permitiu ter uma visão diferenciada, mais cuidadosa e especializada da criança e dos processos ocorridos nessa etapa da educação. Ao longo dos semestres seguintes, fui me envolvendo cada vez mais com a educação infantil, área em que atuo até os dias atuais.

Assim, no momento da escolha para um tema de pesquisa que sintetizasse as minhas principais e mais relevantes experiências vivenciadas ao longo do curso de Pedagogia, não poderiam faltar aspectos relacionados a essas duas áreas. Dessa maneira, deu-se, então, a definição do tema do presente trabalho de conclusão de curso: A educação infantil como direito público subjetivo.

PARTE II

Introdução

A análise da História da Educação Infantil no Brasil permite constatar que essa modalidade vem sendo cada vez mais objeto de discussões e estudos pela comunidade acadêmica e os profissionais da área. É perceptível o quanto essa etapa da educação básica avançou em diversos aspectos ao longo do tempo, ainda que enfrentando diversas dificuldades, entre as quais estão a desvalorização do caráter pedagógico da educação infantil e o prevaletimento do aspecto assistencialista da educação nessa fase durante tantos anos.

Por meio dos estudos dedicados recentemente a essa área, é possível notar, também, o quanto a legislação brasileira configura aspecto primordial para o estabelecimento e a normatização da Educação Infantil. O avanço na percepção dessa modalidade nos permite enxergar a criança sob um olhar mais cuidadoso e sob uma perspectiva mais realista, capaz de reconhecer mais claramente as necessidades dessas crianças.

As diversas e sistemáticas mudanças pelas quais as visões e percepções a respeito da Educação Infantil passaram nas últimas décadas refletiram e refletem diretamente na forma com que se percebe essa etapa da educação. É relevante notar que os estudos nesse campo têm aberto novas formas de pensar a respeito da importância da Educação Infantil e de sua valorização, visto que esta é hoje vista como uma etapa fundamental para o desenvolvimento pleno da criança de 0 a 5 anos de idade, conforme estabelecido pelos aparatos legais.

Cabe ressaltar, porém, que ainda há muito a ser feito pela Educação Infantil do país e, prova disso, são as metas estabelecidas pelo PNE, que se encontram ainda tão distantes de serem alcançadas. Alguns dos desafios a serem enfrentados nos próximos anos incluem a falta de investimento por parte do governo, a grande demanda por creches e turmas de pré-escola frente as poucas vagas ofertadas pelo Estado, a falta de profissionais capacitados e preparados para lidar com as peculiaridades de cada aluno e, assim, garantir que de fato a criança tenha todos os agentes facilitadores necessários para o seu desenvolvimento.

Assim, a investigação e o estudo acerca dessa etapa da educação são primordiais para o reconhecimento da sua importância pedagógica para o

desenvolvimento da criança. Além disso, é preciso compreender que os direitos que hoje compõem formalmente a legislação do país foram conquistados ao longo dos anos e são fruto de mobilizações sociais. Dessa forma, há, atualmente, mecanismos jurídicos para que esse direito seja exigido.

A criança não só merece, como tem garantido em lei, o direito social à educação, educação essa prevista na Constituição Federal de 1988 e em outras leis do ordenamento jurídico que estabelecem não somente o acesso a uma vaga, mas a garantia da qualidade do ensino e da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola.

Nota-se, a partir de uma análise mais aproximada das atuais condições da educação infantil no país, forte contraste entre aquilo que está escrito nos dispositivos legais que garantem acesso à educação e o que efetivamente ocorre nas práticas pedagógicas cotidianas. Dessa forma, fica evidente que, apesar dos notórios avanços das práticas e legislações que se referem à Educação Infantil, ainda são necessárias muitas mudanças. Essas mudanças são apenas viabilizadas por meio, como já ressaltado, da investigação e do estudo sobre a temática, já que ainda existem muitas descobertas a serem feitas e muitos aspectos a serem investigados nessa área.

Através do uso da metodologia da pesquisa bibliográfica, esta monografia busca compreender a legislação e os aparatos legais que visam garantir o direito à educação na etapa da educação infantil.

Esta pesquisa justifica-se pelo reconhecimento da educação infantil como primeira etapa da educação e a necessidade da garantia desse direito, levando em conta ser esse direito classificado como direito público subjetivo.

Objetivo geral:

Compreender a legislação e os aparatos legais que visam garantir o direito à educação na etapa da educação infantil.

Objetivos específicos:

- Conceituar a educação infantil;
- Identificar as fases da história contemporânea da Educação Infantil no Brasil;
- Identificar as principais mudanças na legislação da educação infantil brasileira.
- Revisar o conceito de qualidade na educação

Este trabalho se utiliza da metodologia de pesquisa bibliográfica no intuito de compreender se a educação infantil se materializa enquanto direito público subjetivo em seus diferentes aspectos. Para que essa análise seja feita de forma precisa, faz-se necessário conhecer e compreender as fases da história da Educação Infantil no Brasil contemporâneo e da legislação que vigorou e vigora ao longo dos tempos, bem como a aplicabilidade dessa legislação, em especial a partir da nova legislação da educação brasileira.

1. REFERENCIAIS TEÓRICOS

1.1. Origem conceitual - O que é educação infantil

A Educação Infantil, quando considerada em amplo sentido, representa todas as experiências educativas vivenciadas por crianças de 0 a 5 anos de idade. Essas experiências podem ser fruto de educação formal, ou seja, em ambientes escolares credenciados pelos órgãos educacionais competentes, ou de educação informal, que se dá em ambientes institucionais que extrapolam as redes escolares de ensino, como a família e a igreja.

Segundo Moysés Kuhlmann Jr:

Pode-se falar de Educação Infantil em um sentido bastante amplo, envolvendo toda e qualquer forma de educação da criança na família, na comunidade, na sociedade e na cultura em que viva. Mas há outro significado, mais preciso e limitado, consagrado na Constituição Federal de 1988, que se refere à modalidade específica das instituições educacionais para a criança pequena, de 0 a 6 anos de idade [de 0 a 5 anos de idade, modificada pela lei 12.796, de 2013]. Essas instituições surgem durante a primeira metade do século XIX, em vários países do continente europeu, como parte de uma série de iniciativas reguladoras da vida social, que envolvem a crescente industrialização e urbanização.¹

Vista sob o aspecto de educação legal ou formal, a Educação Infantil é compreendida como

"[...] primeira etapa da Educação Básica, [que] tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até 5 anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade".²

Percebe-se, assim, que a Educação Infantil formal é entendida como complemento à educação proporcionada à criança pela família e pela comunidade, a fim de garantir um desenvolvimento integral da criança de até 5 anos. Ainda segundo a legislação vigente, essa modalidade de educação é dividida em duas etapas, a saber: creche, para crianças de 0 a 3 anos de idade, e pré-escola, para crianças de 4 e 5 anos de idade.

Em ambas as subdivisões da Educação Infantil (creche e pré-escola), esta é entendida como etapa da educação baseada em um binômio: o cuidar e o educar.³

¹Kuhlmann Jr, Moyses. "Educando a infância brasileira." *VEIGA, CV; FARIA FILHO, LM; LOPES, EMT 500* (2000), p.469.

²BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

³Brasil. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

Esse binômio pode ser compreendido como forma de garantir que a educação atenda às necessidades da faixa etária à qual busca proporcionar desenvolvimento integral.

Em documento intitulado 'Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil' - RCNEI, estabelece-se que

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros [...].⁴

Partindo dessa perspectiva, percebe-se que os dois pilares expostos, a saber, o cuidar e o educar, são absolutamente fundamentais e indissociáveis no processo de desenvolvimento das crianças em seus diversos aspectos durante a educação infantil. Assim, entende-se a Educação Infantil como etapa importante da Educação Básica, na medida em que, além de permitir que a criança desenvolva as funções motoras e cognitivas, também contribui para as descobertas afetivas e as relações interpessoais, funcionando como forma de inserção social para a criança.⁵

Além do caráter fundamental do cuidar e do educar para a educação infantil, deve-se levar em consideração o brincar como meio de viabilizar essa educação. Segundo as Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular para esta etapa da educação básica “devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira”⁶. Assim, torna-se evidente a relevância da ludicidade para essa etapa da educação, já que é por meio de brincadeiras, jogos e outras práticas pedagógicas lúdicas que a criança tem a possibilidade de desenvolver diversos aspectos que fazem parte da integralidade das crianças, particularmente aqueles relativos à convivência com o outro, às descobertas e ao entendimento do mundo ao seu redor.

Além da ludicidade característica da educação infantil, faz-se importante reconhecer, na perspectiva de desenvolvimento integral da criança, o entendimento de que uma criança é formada por diversas linguagens. Nesse contexto, é particularmente relevante o trabalho de Lóris Malaguzzi no qual se reconhece essa variedade de linguagens, conforme pode-se notar no excerto abaixo.

⁴Brasil. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998, p. 23.

⁵Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes curriculares nacionais gerais da educação básica*. Brasília: MEC/SEB, DICEI, 2013, p. 86.

⁶BRASIL, MEC; CNE, CEB. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*. Resolução CEB-CNE, n. 01, 2010.

A criança é feita de cem.
A criança tem cem mãos,
cem pensamentos
cem modos de pensar
de jogar e de falar.
Cem sempre cem modos de escutar
de maravilhar e de amar.
Cem alegrias para cantar e compreender.⁷

As emoções, a afetividade, o social, os pensamentos, os sentimentos, as diferentes linguagens (gestual, oral, visual, auditiva, escrita, musical, artística), as brincadeiras, os jogos não apenas podem, mas devem ser estimulados e trabalhados ao longo da educação infantil, a fim de que o desenvolvimento da criança seja efetivamente integral nessa etapa da educação. Isso porque todas essas formas de expressão são fundamentais para o crescimento e o desenvolvimento das crianças nessa faixa etária e o seu reconhecimento pessoal e do mundo.

A criança deve ter, então, a possibilidade de explorar e utilizar suas mais diferentes linguagens, precisando, para tanto, de acesso a uma série de experiências. Nesse contexto, cabe ao professor o papel de facilitador, organizador e mediador dessas experiências, preparando ambientes e momentos propícios a essa exploração. Nesse sentido, segundo Ângela Mello e Renata Singulani (2014, p.39):

[...] quando nós, adultos, percebemos que nosso papel na creche é organizar as experiências individuais e coletivas vividas pelas crianças para que formem uma inteligência curiosa e uma personalidade solidária, passamos a buscar uma multiplicidade de materiais que podem ser oferecidos aos olhos, aos ouvidos, às mãos, ao pensamento, à iniciativa e à curiosidade das crianças: coisas que têm forma, textura, tamanho, cor, movimento. Tudo pode se tornar ação e pensamento para as crianças pequenininhas.⁸

Essa multiplicidade de linguagens observada na criança, gera em nós, como educadores, uma necessidade de variedades na preparação de ambientes propícios à aprendizagem, bem como de atividades dirigidas, ainda que executadas de forma livre, que possam proporcionar diferentes experiências e sensações às crianças. Por meio dessas experiências diversificadas, a criança terá a possibilidade de

⁷Fragmento do poema de Loris Malaguzzi "Ao contrário, as cem existem" in Edwards, Carolyn, Lella Gandini, and George Forman. *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. 2016.

⁸MELLO, Suely Amaral; SINGULANI, Renata Aparecida Dezo. As crianças pequenininhas na creche aprendem e se humanizam. **Teoria e Prática da Educação**, v. 17, n. 3, 2014, p. 39.

desenvolvimento em uma perspectiva integral, objetivo principal da educação infantil enquanto etapa inicial da educação básica, como já foi pontuado anteriormente.

Assim, considera-se que a educação infantil deve ser compreendida como um processo amplo e integral constituído pelo conhecimento prévio e as vivências das crianças, onde o meio social em que vive e as relações interpessoais estabelecidas são fatores fundamentais para as suas próprias construções. Essa concepção de educação baseia-se na interação social e está ligada a teoria sócio histórica de Vigotski. Nesse sentido:

As interações sociais na perspectiva sócio histórica permitem pensar um ser humano em constante construção e transformação que, mediante as interações sociais, conquista e confere novos significados e olhares para a vida em sociedade e os acordos grupais.⁹

Fica evidente o caráter desafiador da educação infantil, tendo em vista que, para que esta possa ser considerada efetiva, é necessário que as diversas linguagens reconhecidas sejam trabalhadas e desenvolvidas, a fim de que o desenvolvimento da criança seja efetivamente integral. Nesse sentido, as interações sociais são consideradas relevantes na medida em que, por meio delas, a criança é percebida como um ser em constante construção e transformação.

⁹Martins, João Carlos. "Vygotsky e o papel das interações sociais na sala de aula: reconhecer e desvendar o mundo." *Série Idéias* 28 (1997): 111-122, p. 116.

1.2. Breve histórico da educação infantil no Brasil

Conforme definição já apresentada no item anterior deste trabalho, entende-se que, atualmente, o termo “Educação Infantil” no Brasil se refere à educação destinada a crianças de 0 a 5 anos de idade, que tem como objetivo garantir uma educação de qualidade e de caráter pedagógico, de forma a auxiliar em seu desenvolvimento integral. No entanto, pode-se afirmar que nem sempre foi assim.

Considerando o histórico da Educação Infantil, é possível perceber que “Do ponto de vista histórico, a educação da criança esteve sob a responsabilidade exclusiva da família durante séculos”¹⁰. Isso porque era no ambiente familiar que a criança tinha suas primeiras experiências, seus primeiros contatos com o mundo e com as práticas culturais de sua comunidade.

Vale ressaltar a ausência de instituições educativas ao longo dos séculos iniciais de formação do Brasil, ausência essa que está intimamente relacionada à própria visão da época a respeito da infância, tendo em vista que “não se tinha um conceito bem definido sobre as especificidades das crianças”¹¹. Dessa forma, as crianças eram educadas por sua família e comunidade, inexistindo, inicialmente, quaisquer instituições que se propusessem a educá-las.

Quando de seu surgimento, as instituições responsáveis pelo cuidado de crianças no Brasil não eram vinculadas aos órgãos educacionais do país, mas aos órgãos de assistência e bem-estar social. Segundo Bianca Cristina Corrêa, “Como em muitos países, o atendimento à infância no Brasil teve seu início marcado pela ideia de “assistência” ou “amparo” aos pobres e “necessitados””¹².

Assim, as primeiras instituições surgiram com o objetivo de cuidar, mas sem foco no aspecto pedagógico da educação, tendo em vista que seu intuito era garantir assistência a filhos de trabalhadores e trabalhadoras no país enquanto os responsáveis trabalhavam. Segundo Didonet,

Enquanto para as famílias mais abastadas pagavam uma babá, as pobres se viam na contingência de deixar os filhos sozinhos ou colocá-los numa instituição que deles cuidasse. Para os filhos das mulheres trabalhadoras, a creche tinha que ser de tempo integral; para os filhos de operárias de baixa

¹⁰Paschoal, Jaqueline Delgado, and Maria Cristina Gomes Machado. "A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional." *Revista Histedbr on-line* 9.33 (2009): 78-95, p. 79.

¹¹ Idem, p. 82

¹²CORRÊA, Bianca Cristina. "A educação infantil." OLIVEIRA, RP; ADRIÃO, T. *Organização do ensino no Brasil: níveis e modalidades na constituição federal e na LDB*. São Paulo: Xamã (2002): 13-33.

renda, tinha que ser gratuita ou cobrar muito pouco; ou para cuidar da criança enquanto a mãe estava trabalhando fora de casa, tinha que zelar pela saúde, ensinar hábitos de higiene e alimentar a criança. A educação permanecia assunto de família. Essa origem determinou a associação creche, criança pobre e o caráter assistencial(ista) da creche.¹³

Nesse contexto de necessidade de um lugar no qual deixar as crianças é que começam a surgir as primeiras creches no Brasil. Pela sua natureza, o serviço prestado nessas instituições era frequentemente precário e muitas dessas instituições eram consideradas instituições públicas de atendimento à criança pequena.

Segundo documento produzido pela UNESCO em parceria com a Secretaria de Educação Básica do Ministério de Educação no Brasil e a Fundação Orsa, as primeiras creches surgiram no século XIX, com esse caráter assistencial já mencionado, objetivando “cuidado físico, saúde, alimentação e formação de hábitos de higiene e comportamentos sociais[...]”. Já os primeiros Jardins de Infância, que começaram a surgir em 1837, teriam surgido com caráter educacional, visando “o desenvolvimento físico, social, afetivo e cognitivo [das crianças], por meio das atividades lúdicas, do movimento e da autoexpressão”. Os jardins de infância surgiram, então, a fim de atender predominantemente crianças de classes mais abastadas.¹⁴

Em termos pedagógicos, considera-se que as primeiras iniciativas educacionais para a primeira infância são os jardins de infância. Os primeiros jardins de infância no Brasil surgiram no Rio de Janeiro em 1875 e 1894. Já em São Paulo, o primeiro jardim de infância surgiu no ano de 1896. Esse processo ocorreu sob a influência de Friedrich Froebel¹⁵, seguindo um modelo majoritariamente europeu. Da criação dessas primeiras instituições em diante, foi possível perceber a difusão dos jardins de infância no país.

Apesar do surgimento dessas instituições, o trabalho infantil ainda se fazia muito presente na sociedade brasileira, o que dificultava a efetividade da educação ofertada nesse período. Nas décadas de 1920 e 1930, porém, foi possível perceber uma maior e mais efetiva preocupação com essa etapa da educação básica, com a

¹³Didonet, Vital. "Creche: a que veio... para onde vai..." *Em aberto* 18.73 (2008), p. 12.

¹⁴Nunes, Maria Fernanda Rezende, Patrícia Corsino, and Vital Didonet. *Educação infantil no Brasil*. Primeira etapa da educação básica Brasília: UNESCO, Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, Fundação Orsa, 2011, p. 17-18.

¹⁵Friedrich Froebel, educador alemão, foi um dos primeiros estudiosos a considerar o início da infância como uma fase decisiva na formação das pessoas. Por isso, defendia o caráter pedagógico da educação e o brincar como fundamental no desenvolvimento de crianças.

atuação dos pioneiros da escola nova, que propunham mudanças nos direitos educacionais do país. Essa atuação, culminou, em 1932, no conhecido Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova.

No manifesto, os pioneiros alertavam sobre a inexistência de um plano educacional que explicasse e determinasse os fins da educação no país. Dessa forma, propunha-se, já em 1932, uma educação integral, que aplicasse meios científicos para a formação dos estudantes. No manifesto, já é citada a “escola infantil” como momento importante da formação da personalidade do aluno. Por isso, para os pioneiros, a “escola infantil” também deve ser foco da atenção dos esforços do Estado na formação do estudante como ser criativo.¹⁶

Apesar dos esforços no sentido de transformação da educação ao longo das décadas que sucederam o referido Manifesto, apenas na década de 1970 é que notam-se intensas mudanças na educação infantil brasileira. O período foi marcado pelo surgimento do “Movimento de Luta Por Creche”, formado majoritariamente por mulheres mães trabalhadoras que exigiam creches com programas educacionais, e não mais apenas assistenciais, para deixarem seus filhos sem seu horário de trabalho.

Essa nova demanda exigiu uma reformulação nas propostas de atendimento às crianças, propostas essas que deveriam proporcionar atendimento em grande escala e a baixo custo. As necessidades da época, acabavam por gerar instituições e projetos que atendessem as crianças “necessitadas”, mas que não se preocupavam com padrões de atendimento e qualidade.

Assim, nesse período surgiu o chamado “Projeto Casulo” – Famílias sociais, que utilizava espaços ociosos e contava com o auxílio de pessoas sem formação específica e se mantinha sob condições precárias. A realidade enfrentada por essas organizações fez com que a luta por creches se tornasse um símbolo dos movimentos sociais.

Segundo Sonia Kramer,

Nos anos de 1970, as políticas educacionais voltadas à educação de crianças de 0 a 6 anos defendiam a educação compensatória com vistas à compensação de carências culturais, deficiências lingüísticas e defasagens afetivas das crianças provenientes das camadas populares. [...] documentos oficiais do MEC e pareceres do então Conselho Federal de

¹⁶Da Educação, O. MANIFESTO Dos Pioneiros. "Nova (1932)." *Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n. especial* (2006): 188-204, p. 198.

Educação defendiam a idéia de que a pré-escola poderia, por antecipação, salvar a escola dos problemas relativos ao fracasso escolar.¹⁷

Percebe-se, então, que, na década de 1970, a ideia que prevalecia era a de educação compensatória. Essa ideia partia do pressuposto de que seria possível compensar e superar as precárias condições sociais das crianças no país por meio do atendimento à criança pequena fora do lar. Acreditava-se ainda ser possível resolver problemas na educação escolar por meio de uma expansão de um atendimento pré-escolar. A 'pré-escola' teria, então, função de compensar condições precárias ao mesmo tempo em que preparasse para a educação escolar a partir dos 7 anos.

Os anos 1980 foram marcados pelas severas críticas à educação compensatória. O meio acadêmico, os movimentos organizados pela sociedade civil e os profissionais da área passaram a defender o caráter educacional ou pedagógico da Educação Infantil, se contrapondo assim ao caráter compensatório assumido na década anterior. Essa perspectiva educacional reflete em práticas pedagógicas até os dias atuais.

Para Kuhlmann (2000), as mudanças ocorridas nesse período, só foram consolidadas na Constituição de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, quando a educação infantil foi reconhecida como parte do sistema nacional de educação, configurada como a primeira etapa da educação básica¹⁸. Foi nesse momento que a responsabilidade de oferta da educação infantil passou para o Estado, o qual deve ofertar a Educação Infantil em suas duas etapas, creche (de 0 a 3 anos) e pré-escola (de 4 a 5 anos).

Desde a proclamação desse direito, a oferta e as políticas públicas a ele relacionadas sofreram modificações e foram ampliadas, levando em consideração sua configuração como direito público subjetivo.

¹⁷Kramer, Sônia. "As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental." *Educação e Sociedade* 27.96 (2006): 797-818, p.799.

¹⁸Kuhlmann, Moysés. "Histórias da educação infantil brasileira." (2000), p.6

1.3. Breve histórico da Legislação da Educação Infantil

O plano legal também é fundamental para a garantia da Educação Infantil, uma vez que é mediante a criação das leis a educação passa a ser um direito. Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, a Educação Infantil passou a ser tratada como um dever do Estado, que deve ofertar as vagas de todos os níveis de modalidades educacionais.

Antes da Carta Magna de 1988, porém, algumas outras legislações já haviam mencionado, de diferentes formas e proporções o direito à educação. Dessa forma, cabe fazer aqui um breve levantamento dos principais aspectos e mudanças ocorridas nessas Constituições.

A Constituição Federal de 1824, que foi uma Constituição Imperial, estabeleceu apenas a garantia da educação primária, gratuita, a todos os cidadãos. Vale ressaltar que o conceito de cidadão em 1824 difere do conceito atual de cidadão, já que nesse período o Brasil ainda vivia a escravidão e os escravizados não possuíam esse direito. A Carta Magna de 1824 foi “a de mais longa vigência em toda a história das constituições brasileiras, tendo orientado o ordenamento jurídico do país por 65 anos”¹⁹, sendo substituída somente pelo advento da República, em 1891.

O texto constitucional de 1891, aborda alguns aspectos relevantes da educação, como por exemplo, a laicidade, que pode ser considerada a palavra-chave referente à educação nessa Constituição. Nesse momento, o Congresso passou a ter a atribuição de “animar no país o desenvolvimento das letras, artes e ciências”, além de “criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados e prover à instrução primária e secundária no Distrito Federal”. É possível perceber que ainda não há legislação específica quanto à Educação Infantil na primeira Constituição da República²⁰.

A Carta Magna seguinte, de 1934, abordou de forma mais ampla a educação, trazendo, em seu texto 17 artigos relacionados à temática. Vale ressaltar que o maior espaço ocupado pela educação nessa constituição é resultante da atuação de

¹⁹Vieira, Sofia Lerche. "A educação nas constituições brasileiras: texto e contexto." *Revista brasileira de Estudos pedagógicos* 88.219 (2007), p. 293.

²⁰ BRASIL. Constituição (1891) Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil. Rio de Janeiro, 1891.

movimentos sociais da década anterior, incluindo o movimento escolanovista. Segundo Adelaide Alves Dias:

A Constituição Imperial brasileira de 1824 e a Republicana de 1891 afirmam o direito de todos à educação. Todavia, a ideia da educação como direito só ganha visibilidade no cenário brasileiro a partir da Constituição de 1934, que declara, pela primeira vez, no seu Art. 140: “a educação é direito de todos e deve ser ministrada pela família e pelos poderes públicos”.²¹

Apesar do extensivo crescimento da legislação no que diz respeito à educação no país, evidente no número maior de artigos dedicados à educação na Constituição e no acréscimo de legislação específica quanto ao financiamento da educação e responsabilidades dos entes federados, a Constituição ainda não se pronuncia quanto à educação em etapa anterior ao ensino primário.

Se até então nota-se processo de descentralização nas políticas de educação e delegação de grande parte da responsabilidade sobre a educação aos estados, a Constituição de 1937 marca nova política de centralização com relação ao ensino. Essa constituição, outorgada no início do Estado Novo, manteve certas abordagens quanto à educação, mas também ampliou a competência da União sobre o ensino em certos aspectos. Apesar disso, não há ainda legislação quanto a creches e pré-escolas nessa constituição.

Entre 1942 e 1946, entraram em efeito as chamadas Leis Orgânicas do Ensino, criadas por Gustavo Capanema, então ministro da educação, e que, além de legislarem sobre o ensino primário e secundário, fundaram relevantes instituições, como o SENAI e o SENAC. No entanto, é ausente qualquer legislação quanto à educação infantil nesses decretos, não havendo qualquer referência a uma etapa da educação anterior ao ensino primário.

A Constituição Federal promulgada no ano de 1946 marca, no aspecto da educação, um retorno a diversas decisões já notadas naquela promulgada em 1934. O ensino primário é afirmado como gratuito e obrigatório, enquanto o ensino posterior será gratuito àqueles que provarem insuficiência de recursos para arcar com ele. Volta a ser responsabilidade dos estados e municípios organizarem seus sistemas educacionais. No entanto, ainda na Constituição de 1946, não há legislação quanto à Educação Infantil.

²¹Dias, Adelaide Alves. "Da educação como direito humano aos direitos humanos como princípio educativo." *Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos*. João Pessoa: Editora Universitária (2007), p.444.

A primeira referência a uma educação pré-primária é encontrada na Lei nº 4.024, sancionada em 1961 pelo então presidente João Goulart. Essa lei, que fixava as diretrizes e bases da educação nacional, trazia em seu Título VI (da Educação de Grau Primário) um capítulo (Capítulo I – Da Educação Pré-Primária) no qual dois artigos legislavam a respeito da Educação Pré-Primária. O artigo 23 estabelecia que “A educação pré-primária destina-se aos menores até sete anos, e será ministrada em escolas maternas ou jardins-de-infância”²². Já o artigo 24, de forma genérica, se referia ao incentivo à existência de instituições pré-primárias em empresas, como observa-se em seu texto:

As empresas que tenham a seu serviço mães de menores de sete anos serão estimuladas a organizar e manter, por iniciativa própria ou em cooperação com os poderes públicos, instituições de educação pré-primária.²³

Ainda que seja relevante observar ser essa a primeira referência ao ensino chamada de ‘pré-primário’ em leis oficiais, é importante ressaltar que o espaço destinado à Educação ‘pré-primária’ na lei é pequeno e a referência a esta etapa do ensino tem pouca objetividade, inexistindo qualquer definição de responsabilidades por essa fase da educação ou referência a oferta e organização dessa etapa.

No que tange à educação, a Constituição de 1967 mantém diversos pontos daqueles constantes na constituição de 1946 e mesmo na Lei nº 4.024, de 1961. Apesar disso, não é incorporada à constituição nenhuma referência à educação ‘pré-primária’, sendo essa novamente suprimida no corpo de leis oficiais. As diversas ‘reformas’ empreendidas pelo governo na área da educação após a promulgação da Constituição de 1967 pouco legislaram a respeito da educação infantil.

Em 1971, foi sancionada nova lei que fixava diretrizes e bases para a Educação de 1º e 2º graus. Na referida lei (Lei 5.692/71), há breve referência ao ensino anterior àquele ofertado em instituições de ensino primário. Essa referência, encontrada no Capítulo II, art. 19, § 2º, afirma que “Os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam conveniente educação em escolas maternas, jardins de infância e instituições equivalentes.”²⁴ Apesar de

²²BRASIL. Ministério da educação e do Desporto. *Lei nº 4.024/61, de 20 de dezembro de 1961*. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, art. 23.

²³ Ibidem, art. 24.

²⁴BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. *Lei nº 5.692/71, de 11 de agosto de 1971*. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências, art. 19.

breve, a referência dá a entender que os sistemas de ensino (definidos regionalmente) deverão zelar pelo atendimento de crianças com idade inferior a sete anos em instituições específicas, já que o caput do referido artigo estabelece que a idade mínima para ingresso no ensino primário é de sete anos.

A Constituição de 1988 aborda a questão da educação com mais clareza e profundidade e inclui, desde a sua promulgação, a Educação Infantil como etapa inicial da Educação Básica. A Constituição atual legisla a respeito de questões fundamentais relativas à Educação Infantil, como responsabilidade de oferta e financiamento. Na carta magna, o artigo 6º estabelece que a educação é um direito social e o artigo 30º afirma ser de responsabilidade dos municípios, com cooperação da União e dos Estados, manter programas de educação pré-escolar e fundamental, no texto inicial, e, após alteração pela Emenda Constitucional 53, programas de educação infantil e ensino fundamental.

Além disso, há, na Constituição vigente de 1988, uma seção exclusiva, que vai do artigo 205 ao artigo 214, destinada às previsões legais referentes à educação. O artigo 208 determina em um de seus incisos que o dever do estado com a educação será efetivado com o atendimento de crianças de zero a cinco anos em creches e pré-escolas. O parágrafo primeiro do supracitado artigo determina ainda, expressamente, que o direito ao acesso ao ensino obrigatório e gratuito é um direito público subjetivo.

As mudanças ocorridas e os novos direitos presentes na Carta Magna de 1988, geraram a necessidade de que uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional fosse sancionada. Assim, em 1996, foi sancionada a Lei 9.394, com a finalidade de regulamentar a Constituição Federal de 1988 no que tange à Educação.

Tendo em vista a referência na Constituição à educação como direito público subjetivo, cabe discutir o significado desse conceito, bem como suas implicações no que tange às responsabilidades do governo com a educação e discutir a efetividade da garantia desse direito, particularmente quanto à Educação Infantil.

2. A educação infantil como direito público subjetivo

Conforme exposto no item anterior, a educação é um direito fundamental reconhecido na esfera constitucional, que pode ser classificado como um direito social, segundo sua própria disposição na Constituição Federal de 1988. Ao ser proclamada como direito e reconhecida pelo poder público, a educação passou a ser responsabilidade desse poder, que deve então garantir a efetividade do referido direito, passando a conferir ao Sistema Nacional de Educação a responsabilidade de tornar efetiva a atuação de uma escola pública universal, obrigatória, gratuita e laica.²⁵

A partir da exposição a respeito da legislação da educação infantil no Brasil, pode-se perceber que, ao longo da trajetória do direito à educação brasileira, esse tema passou por diversos momentos, que estão inegavelmente atrelados ao momento histórico do país. Assim, a Carta Magna de 1988 pode ser considerada um marco importante no que tange ao direito à educação, por ampliar, em momento de redemocratização, em comparação com as Constituições anteriores, a oferta, gratuita e obrigatória, da educação.

Segundo a Constituição Federal de 1988, no seu artigo 205,

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.²⁶

Assim como todos os direitos sociais presentes na Carta Magna do nosso país, o direito à educação é resultado de movimentos e lutas sociais que resultaram na normatização dessa política pública. Dessa forma, pode-se dizer que, hoje, o direito à educação infantil é reconhecido pela Constituição e, portanto, deve ser garantido. A Constituição e outras Leis, hierarquicamente inferiores, normatizam e regulamentam diversos aspectos da educação brasileira, a fim de garantir que essas leis não existam apenas em documentos, mas que se efetivem a partir de esforços coletivos entre os entes federados.

Um dos mecanismos que a própria Constituição traz para garantir o cumprimento dessa lei é a prerrogativa presente no §1º do art. 208 que determina

²⁵Saviani, Dermeval. "Vicissitudes e perspectivas do direito à educação no Brasil: abordagem histórica e situação atual." *Educação & Sociedade* (2013).

²⁶BRASIL. Constituição (1988) Constituição da República Federativa do Brasil. 40 ed. São Paulo: Saraiva, 2007, art. 205.

que “O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo”.²⁷ Isso significa dizer que a população pode fazer valer seu direito, recorrendo judicialmente, caso este não seja cumprido, a fim de garantir a sua efetividade. Segundo Duarte,

Trata-se de uma capacidade reconhecida ao indivíduo em decorrência de sua posição especial como membro da comunidade, que se materializa no poder de colocar em movimento normas jurídicas no interesse individual. Em outras palavras, o direito público subjetivo confere ao indivíduo a possibilidade de transformar a norma geral e abstrata contida num determinado ordenamento jurídico em algo que possua como próprio. A maneira de fazê-lo é acionando as normas jurídicas (direito objetivo) e transformando-as em *seu* direito (direito subjetivo).²⁸

Além de estabelecer que se trata de direito público subjetivo, a Lei Maior determina no § 2º do mesmo artigo que: “O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente”.²⁹

Ao estabelecer que a educação é direito público subjetivo, percebe-se o esforço da norma em garantir o cumprimento do que nela foi estabelecido. O texto constitucional demonstrou preocupação em dar condições efetivas e mecanismos reais para que a proteção desse direito seja garantida.

Para Clarice Seixas Duarte, a implementação de um sistema público educacional adequado, não deveria interessar apenas aqueles que são diretamente beneficiados, os estudantes, mas à coletividade, uma vez que a educação que ocorre nos ambientes escolares permite que as novas gerações tenham acesso ao patrimônio cultural acumulado e, assim, possam dar-lhe continuidade. Dessa forma, ao acionar o ordenamento jurídico para fazer valer de forma individual um direito social, o interesse público estaria sendo protegido.³⁰

Para que esse direito constitucional seja acionado, a fim de garantir o cumprimento da norma, existem alguns instrumentos jurídicos que podem ser utilizados. São eles o mandado de segurança coletivo, que, segundo o inciso LXIX do artigo 5º da CF, será concedido com a finalidade de proteger direito líquido e certo em situações específicas em que o abuso do poder ou a ilegalidade forem

²⁷BRASIL. Constituição (1988) Constituição da República Federativa do Brasil. Op. Cit. Art. 208.

²⁸Duarte, Clarice Seixas. "Direito público subjetivo e políticas educacionais." *São Paulo em Perspectiva* 18.2 (2004): 113-118, p.113.

²⁹ BRASIL. Constituição (1988) Constituição da República Federativa do Brasil. Op. Cit. Art. 208.

³⁰Duarte, Clarice Seixas. "Direito público subjetivo e políticas educacionais". Op. Cit. p. 115.

advindos de autoridade pública ou agente de pessoa jurídica no exercício de atribuições do poder público; o mandado de injunção e a ação civil pública.

No que se refere à Educação Infantil especificamente, cabe citar o artigo 208 da Constituição, que estabelece que:

O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:
I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; [...] IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade.³¹

O inciso I, citado acima, foi modificado em 2009 pela Emenda Constitucional 59. Antes dessa modificação, a Educação Infantil não era etapa obrigatória da educação básica, que era compreendida dos 6 (seis) aos 17 (dezesete) anos. Assim, pode-se considerar que, além dos diversos avanços no direito à educação ocasionados pela Constituição de 1988, emendas constitucionais posteriores também trouxeram grandes avanços na legislação a respeito da Educação Infantil.

A partir dessa lei, crianças de 4 e 5 anos também devem obrigatoriamente ter vagas ofertadas na rede oficial de ensino do país. Além disso, surge também a obrigatoriedade dos pais ou responsáveis legais das crianças nessa faixa etária de matriculá-las na escola. O não cumprimento da norma por ambas as partes envolvidas pode gerar responsabilidade penal.

No mesmo artigo, no inciso IV, que foi modificado em 2006 pela Emenda Constitucional 53, fica estabelecido que o Estado deve ofertar vagas na Educação Infantil para as crianças de 0 a 5 anos de idade. A matrícula em creches, de crianças de 0 a 3 anos, é optativa aos pais, que devem ter o acesso garantido caso desejem.

Nesse mesmo sentido, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394 de 1996, também regulamenta e reforça aspectos importantes da Educação infantil. A LDB traz a questão da obrigatoriedade da Educação Infantil na etapa da pré-escola para crianças de 4 e 5 anos de idade especialmente a partir do artigo 29. Além de estabelecer essa obrigatoriedade (a partir de alteração feita pela Lei 12.796, de 2013), a LDB reforça ainda a finalidade da Educação Infantil: “o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico,

³¹BRASIL. Constituição (1988) Constituição da República Federativa do Brasil.Op. Cit. art. 208.

psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.”³²

O artigo 30 da LDB refere-se à divisão do atendimento à Educação Infantil entre creche e pré-escola, de acordo com a idade do educando. O artigo 31 traz ainda algumas regulamentações quanto à educação infantil, como a avaliação formativa sem fins de promoção, a carga horária mínima de 800 horas, o controle de frequência e a emissão de documentos que atestem o desenvolvimento da criança.

O Plano Nacional de Educação (2014-2024) também traz em si um fator importante para a Educação Infantil, estabelecendo metas a serem cumpridas, com base na Constituição Federal e na LDB, até 2024. Dentre essas metas cabe ressaltar a meta 1: universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE³³.

Assim, a meta1 trata de um dever ainda bastante novo: para sua efetivação, deve haver oferta de vagas em rede pública ou conveniada de ensino e os pais devem responsabilizar-se por matricular seus filhos nessa etapa educacional. Para a garantia do cumprimento da legislação vigente de forma eficaz faz-se necessário o investimento em políticas públicas que tenham por objetivo propiciar uma educação de qualidade, conforme estabelecido em lei. Nesse contexto, analisa-se, no próximo capítulo deste trabalho, os critérios de acesso à educação e sua efetivação enquanto direito.

³²BRASIL, Ministério da educação e do desporto. *Lei nº 9.394/96. Op. Cit. art 29.*

³³BRASIL, Lei Federal 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 25. Jun. 2014, meta 1.

3. A efetivação do direito à educação na educação infantil

O artigo 206 na Carta Magna de 1988 é de extrema relevância para o debate sobre a efetivação da Educação Infantil como direito público subjetivo no Brasil, uma vez estabelece os princípios que servirão de base para que o ensino seja ministrado. O inciso I, fundamental para essa discussão, afirma que deve existir “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” e o inciso VII determina ainda que deve haver a “garantia de padrão de qualidade”³⁴.

Conforme discorrido anteriormente, o artigo 208 da Constituição Federal estabelece ainda que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante algumas garantias. A primeira delas está disposta no inciso I que determina que deve haver “educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria”³⁵, esse texto passou a vigorar em 2009, quando foi modificado pela Emenda Constitucional nº 59, que alterou a obrigatoriedade do “ ensino fundamental” para “educação básica”, passando a englobar a Educação Infantil, na etapa da pré-escola, reconhecida em 1996 como a primeira etapa da educação básica.

Outra garantia fundamental para a efetivação da educação é a mencionada no inciso VII, ainda do artigo 208, que estabelece a garantia de “atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.”³⁶ Dessa forma, subentende-se que, para a garantia do direito à educação, deve haver não apenas a disponibilização da vaga nas instituições de ensino, mas também o suporte necessário para a permanência do educando em ambiente escolar.

Além disso, a Lei nº 13.257 de 2016, que dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância, estabelece, em seu artigo 16 que:

A expansão da educação infantil deverá ser feita de maneira a assegurar a qualidade da oferta, com instalações e equipamentos que obedeçam a padrões de infraestrutura estabelecidos pelo Ministério da Educação, com profissionais qualificados conforme dispõe a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), e

³⁴ BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil, op. cit. art. 206.

³⁵ Ibidem, art. 208.

³⁶ Idem

com currículo e materiais pedagógicos adequados à proposta pedagógica³⁷.

Torna-se, assim, indispensável, nesse momento, o debate sobre o que deve ser considerado como qualidade quando o assunto é Educação Infantil. Para Bianca Cristina Corrêa pode-se observar que “qualidade” não se traduz em um conceito único, universal e absoluto, de tal modo que diferentes setores da sociedade e diferentes políticas educacionais podem tomá-lo de modo absolutamente diverso”³⁸, dessa forma, tal conceito vem sendo discutido e questionado em diversos estudos e debates no campo educacional. Ainda segundo a autora:

Um dos problemas mais recorrentes é que, especialmente os documentos legais que apresentam a busca de melhoria da qualidade como meta não especificam o que ela seria, como se expressaria ou em quais critérios poderia se pautar e, mais sério, quais seriam as ações concretas que viabilizariam o alcance de uma “nova” qualidade.³⁹

Assim, falar em qualidade na Educação Infantil é falar em critérios que podem ser amplos e diversos e que sofrem variações de acordo com concepções e perspectivas adotadas. Sob essa perspectiva, entende-se, por exemplo, que uma concepção democrática de qualidade “não pode se esquivar de considerar o tipo de acesso que a população tem às creches e pré-escolas”, devendo-se levar em consideração que “com grandes desigualdades regionais e de renda, é importante verificar quem tem acesso a que tipo de atendimento educacional”.⁴⁰

Nesse sentido, cabe observar alguns dados oficiais a respeito da Educação Infantil no Brasil. Segundo estabelece o Plano Nacional de Educação (2014-2024), até o ano de 2016, a pré-escola deveria ser universalizada, contando com 100% das crianças de 4 e 5 anos matriculadas em instituições de ensino. Além disso, até o final da vigência do plano, em 2024, 50% das crianças de 0 a 3 anos de idade deverão estar matriculadas em creches. Segundo o site “Observatório do PNE”⁴¹, que faz o monitoramento dessas metas, até o ano de 2015, 90,5% (4.860.330) das crianças entre 4 e 5 anos estavam matriculadas em pré-escolas. Ainda segundo o

³⁷Brasil. (2016). Lei no 13.257, de 08 de março de 2016. Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância e dá outras providências.

³⁸Corrêa, Bianca Cristina. "Considerações sobre qualidade na educação infantil." *Cadernos de pesquisa* 119 (2003): 85-112, p. 87.

³⁹Idem.

⁴⁰Campos, Maria Malta, Jodete Füllgraf, and Verena Wiggers. "A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa." *Cadernos de pesquisa* 36.127 (2006): 87-128, p. 93.

⁴¹O Observatório do PNE é um projeto de advocacy e monitoramento do Plano Nacional de Educação (PNE) que tem como objetivo contribuir para que ele se mantenha vivo e cumpra seu papel como agenda norteadora das políticas educacionais no País.

site, “os 9,5% restantes representa 500 mil crianças em vulnerabilidade social”⁴². Segundo a análise do próprio Observatório do PNE,

Ao analisarmos esse indicador de acordo com a renda familiar per capita, verificamos que quanto maior o nível econômico, maior a taxa de atendimento à Educação Infantil em 2015. Os 25% mais pobres apresentaram o menor desempenho no indicador, com apenas 88,3% das crianças na Pré-Escola. Já os níveis de renda intermediários ultrapassaram essa porcentagem, tendo atingido respectivamente 91,2% e 93,6%. Os 25% mais ricos apresentaram o melhor desempenho em 2015, atingindo a marca de 96,3% de crianças com acesso à escola. Apenas este último grupo está próximo de atingir a meta e garantir o cumprimento (parcial) da lei em 2016.⁴³

A análise também aponta dados referentes às creches, afirmando que, atualmente, 30.4% (3.510.818) das crianças de 0 a 3 anos estão matriculadas, mas reforça que:

Como não é uma etapa obrigatória, também temos o desafio de levantar dados mais precisos, como a demanda real, ou seja, a quantidade de crianças cujos pais desejam matriculá-las nas creches, para que o País possa planejar detalhadamente a expansão do atendimento.⁴⁴

Realizando a análise segundo a renda per capita, os dados referentes a creches se apresentam no mesmo sentido dos relativos a pré-escola, atingindo a marca de 21.9% entre os 25% mais pobres e alcançando 52.3% entre os 25% mais ricos, assim, segundo esses dados, essa parcela já teria alcançado a meta estipulada em 2014.⁴⁵

Outro dado relevante a ser analisado no observatório do PNE é o crescimento que teria ocorrido no número de crianças matriculadas em pré-escolas, comparando os anos de 2010 e 2016. Segundo o site, em 2010 apenas 80.1% das crianças entre 4 e 5 estavam matriculadas no Brasil, o que representava 4.6 milhões de matrículas. Em 2016, esses números representavam 90.5% da demanda por vagas em pré-escola. Vale ressaltar, porém, que em números absolutos, em 2016, havia 4.860.330 crianças matriculadas em pré-escolas. Assim, é possível perceber que, apesar do aumento considerável de 10.4 pontos no percentual de matrículas,

⁴²Indicadores – Educação infantil. Observatório do PNE, 2018. Disponível em <<http://www.observatoriodopne.org.br/indicadores/metadados/1-educacao-infantil/indicadores>>. Acesso em 18 de nov. de 2018.

⁴³ Idem.

⁴⁴ Idem.

⁴⁵ Idem.

pode-se observar que esse número representa apenas cerca de 260 mil vagas a mais que no ano de 2010.⁴⁶

Dessa forma, deve-se considerar que, independente do crescimento observado nos índices que analisam o percentual de crianças matriculadas nos últimos anos, ainda há a necessidade da criação de cerca de 500 mil vagas para essa etapa da educação infantil, o que representa praticamente o dobro das vagas criadas entre 2010 e 2016. Assim, apesar do avanço constatado nos últimos anos, ainda há um longo caminho a ser percorrido para que se alcance a meta 1 do PNE, garantindo acesso à Educação Infantil em sua etapa obrigatória.

Considerando esses dados, é necessário pensar, então, no número de escolas que atendem crianças de 0 a 5 anos, atualmente, no Brasil, bem como na infraestrutura dessas instituições. Segundo o Panorama das políticas de educação infantil no Brasil da UNESCO, de 2018, no ano de 2014 existiam 58.616 creches no país, sendo 24.027, que representam 40.99% no número total, instituições privadas e 34.589 (cerca de 59.01%) instituições públicas, dentre as quais 34.451 são municipais. Quanto a instituições que ofertam pré-escola, o número absoluto é de 106.524, dentre os quais 27.604, que correspondem a 25.91% do total, são instituições particulares e 78.920 (74.09%) instituições públicas, sendo 77.863 instituições municipais.⁴⁷

Ainda segundo o Panorama das políticas de educação infantil no Brasil:

Há oscilações nos níveis de qualidade da educação infantil de um município para outro como resultado das desigualdades sociais e econômicas entre as regiões brasileiras. Isso acaba por criar e reforçar padrões de exclusão racial e social, já que as crianças pobres e negras geralmente têm acesso restrito a vagas na educação infantil ou frequentam instituições com serviços de baixa qualidade e com péssimas condições de trabalhos para os adultos. Desse modo, as diferenças sociais interferem tanto na possibilidade de acesso à instituição quanto na qualidade do atendimento oferecido.⁴⁸

Assim, além da necessidade da criação de novas vagas para a universalização da pré-escola e ampliação das creches, deve-se pensar também sobre a qualidade da educação ofertada, a infraestrutura das escolas que recebem essas crianças e a formação, inicial e continuada, dos professores que atuam nessa

⁴⁶ Idem.

⁴⁷ Panorama das políticas de educação infantil no Brasil / Beatriz de Oliveira Abuchaim. – Brasília: UNESCO, 2018, p.23.

⁴⁸ Ibidem, p.36.

etapa da educação básica. Nesse sentido, cabe analisar, brevemente, as condições e estruturas dos estabelecimentos de ensino que ofertam a Educação Infantil, sob a perspectiva de entender se, nas estruturas disponíveis, é possível a efetivação de uma educação de qualidade, conforme a lei propõe.

Apesar de não existir explicitamente na legislação o que deve ser considerado exatamente uma infraestrutura de qualidade, acredita-se que para a existência de uma educação de qualidade, alguns itens devem ser considerados essenciais. As tabelas abaixo, com dados de 2013, extraídas do Panorama da educação infantil no Brasil, mostram a porcentagem de instituições com turmas de pré-escolas e creche que possuem recursos básicos de infraestrutura, recursos para os profissionais que atuam na unidade e recursos de infraestrutura para a prática pedagógica, respectivamente.⁴⁹

Recursos básicos	% pré-escolas	% creches
Água	94	97
Esgoto	94	98
Rede elétrica	96	99
Sanitário dentro do prédio	84	90
Sanitário adequado para crianças pequenas	38	58
Cozinha	89	91
Refeitório	31	48

Fonte: Censo Escolar 2013 (INEP, 2014)

Recursos para profissionais	% pré-escolas	% creches
Sala de professores	44	47
Sala de diretoria	62	73
Secretaria	44	50
Almoxarifado	28	37
Acesso à internet	50	62

Fonte: Censo Escolar 2013 (INEP, 2014)

⁴⁹ Panorama das políticas de educação infantil no Brasil / Beatriz de Oliveira Abuchaim. – Brasília: UNESCO, 2018, p.94.

Recursos para prática pedagógica	% pré-escolas	% creches
Parque infantil	40	59
Pátio coberto	36	43
Pátio descoberto	33	41
Área verde	24	31
Sala de leitura	19	51
Biblioteca	29	29

Fonte: Censo Escolar 2013 (INEP, 2014)

Os dados acima expostos, mostram a realidade das escolas de Educação Infantil do país, que apresentam, muitas vezes, infraestrutura que deixa a desejar em aspectos primordiais como, por exemplo, sanitário adequado para crianças pequenas. Se os recursos básicos já apresentam índices que deixam a desejar, as condições de recursos para profissionais e para práticas pedagógicas podem ser consideradas alarmantes. Isso porque esses recursos apresentam índices consideravelmente mais baixos que os dos recursos básicos, o que demonstra condições precárias de trabalho para os docentes e possíveis limitações para a prática pedagógica.

É possível perceber que as instituições de pré-escola tendem a possuir uma infraestrutura inferior às encontradas nas creches, principalmente no que diz respeito a recursos para prática pedagógica. Segundo o Panorama “isso talvez se explique pelo fato de que os prédios que abrigam creches foram construídos mais recentemente e já se levaram em consideração algumas especificidades do trabalho pedagógico na educação infantil.”⁵⁰

Outro aspecto relevante para que o objetivo inicial da Educação Infantil, que é o desenvolvimento integral das crianças, seja alcançado, é que haja uma equipe docente capacitada para contribuir com esse processo educativo. Para tanto, faz-se necessário que os docentes tenham uma formação profissional, inicial e continuada, adequada.

Nesse sentido, é relevante observar a legislação vigente que estipula a formação necessária para a atuação na educação infantil. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu artigo 62,

⁵⁰Panorama das políticas de educação infantil no Brasil / Beatriz de Oliveira Abuchaim. – Brasília: UNESCO, 2018, p. 93.

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.⁵¹

Conforme dados da tabela abaixo, que demonstram as funções docentes por nível de escolaridade em creches e pré-escolas, do Panorama das políticas de educação infantil no Brasil, porém, a realidade encontrada nas instituições escolares é outra:

	Ensino fundamental	Ensino médio		Ensino superior	Total
		Ensino médio normal	magistério		
Creche	1.738 (1%)	52.985 (25%)	31.565 (15%)	125.406 (59%)	211.694 (100%)
Pré-escola	1.485 (1%)	69.007 (24%)	40.615 (14%)	178.400 (62%)	289.507 (100%)

Fonte: Censo Escolar 2013 (INEP, 2014)

Assim, segundo a análise dos dados realizada pelo próprio Panorama,

[...] percebe-se que 15% dos professores que atuam na educação infantil não possuem a formação exigida por lei, sendo que 1% possui apenas o ensino fundamental e 14% possuem ensino médio, sem a especialização no magistério. Em número absoluto, são 71.732 profissionais que estão atuando na educação infantil sem possuir a formação adequada.⁵²

Esses dados se tornam relevantes na medida em que se levam em conta as especificidades do trabalho docente realizado na educação infantil e a necessidade de uma formação adequada,

As especificidades da Educação Infantil, envolvendo no processo educativo o cuidado e a atenção [...] acrescidas ainda à informalidade presente nos processos de trabalho nas creches e pré-escolas, fruto do descaso de séculos que essa etapa da educação conviveu, obrigam a revisão dos padrões usuais de formação docente que têm na figura tradicional do professor que ministra uma disciplina o modelo de profissional a ser perseguido.⁵³

Dessa forma, deve-se considerar que o profissional educador deve ser capaz de reconhecer e lidar com as especificidades de cada criança, respeitando o tempo, as características, suas origens socioculturais e peculiaridades. Devido a essas especificidades características da Educação Infantil, percebe-se a incompatibilidade

⁵¹BRASIL, Ministério da educação e do desporto. *Lei nº 9.394/96, Op.Cit. art.62.*

⁵² Panorama das políticas de educação infantil no Brasil, Op. Cit. p.60.

⁵³OLIVEIRA, D. A. As políticas de formação e a crise da profissionalização docente: por onde passa a valorização? *Revista Educação em Questão*, v. 46, n. 32, p. 51-74, maio/ago., 2013, p. 63.

entre o objetivo de garantia de qualidade de ensino e a realidade de profissionais não qualificados para exercer a função de professor nesse contexto educativo.

A partir da análise dos indicativos aqui apresentados, percebe-se que não apenas a garantia da oferta da Educação Infantil é ainda deficitária, mas também a qualidade dessa educação pode ser colocada em questão, tendo em vista as diversas barreiras ainda enfrentadas para um ensino de qualidade nessa etapa da educação básica.

Considerações finais

Longe de abarcar todos os aspectos possíveis das discussões existentes a respeito da oferta e da qualidade da Educação Infantil ofertada no Brasil, essa monografia teve como principal interesse o estudo do histórico da Educação Infantil, bem como da sua legislação ao longo dos anos, a fim de compreender melhor a constituição dessa etapa da educação básica na atualidade e os desafios ainda encontrados para a sua universalização. Por meio desse estudo, buscou-se identificar alguns aspectos referentes à Educação Infantil no país e a sua relação com a existência da eficácia da Educação Infantil como direito público subjetivo.

Considerar a origem conceitual do termo “Educação Infantil” e os aspectos a que ele se relacionam é fundamental para a compreensão do termo como é utilizado. A Educação Infantil como é vista hoje pode ser considerada, em sentido amplo, como uma educação que engloba aspecto informal e formal ou apenas sob o ponto de vista formal ou legal, onde compreende a educação ofertada a crianças de 0 a 5 anos, em creches e pré-escolas e/ou em instituições educacionais.

Sob a perspectiva da educação formal, é fundamental reconhecer que essa etapa da educação básica deve ser baseada no binômio cuidar e ensinar, além de compreender o brincar como forma de viabilizar seu aspecto pedagógico, de modo que a criança tenha suas necessidades atendidas em diferentes aspectos. Além disso, hoje é possível reconhecer que além do desenvolvimento motor e cognitivo, é nessa fase que a criança começa a fazer suas primeiras descobertas afetivas e a vivenciar suas primeiras relações interpessoais, sendo fundamental para seu desenvolvimento a presença de um professor que atue como agente facilitador e mediador.

Através do estudo do histórico da Educação Infantil, foi possível conhecer melhor a realidade dessa etapa da educação básica, observar sua variação conceitual e sua associação com a concepção de infância ao longo dos anos, além de perceber que as grandes mudanças ocorridas na forma como a Educação Infantil é vista e na legislação, foram respostas a lutas sociais. Compreender esse histórico fez-se necessário, também, para entender como foi o surgimento das instituições que se dedicavam a essa etapa educacional e seus processos de transição entre o

caráter assistencialista, o caráter compensatório e a Educação Infantil que conhecemos hoje.

Para que se compreenda os aparatos legais que temos hoje, que visam garantir o direito à educação na etapa da Educação Infantil, considera-se indispensável que se identifique as principais mudanças ocorridas na legislação ao longo dos anos. Esse estudo permite perceber, por exemplo, que por muito tempo a Educação Infantil não constou na legislação oficial, sendo a educação considerada apenas a partir do ensino primário. Somente em 1961, quando a Lei nº 4.024, que fixava as diretrizes e bases da educação nacional, foi sancionada pode-se perceber pela primeira vez a referência à uma educação pré-primária.

A pesquisa volta-se também para as mudanças ocorridas na legislação desde 1961, com foco na Constituição Federal de 1988, considerada um marco importante para a Educação, e ênfase nas Emendas Constitucionais que foram fundamentais para a concretização da Educação Infantil como primeira etapa da educação básica. Desde então, a legislação referente à Educação Infantil vem sofrendo constantes alterações, que também merecem atenção.

A partir do estudo desses aspectos relacionados à Educação Infantil, chegou-se, então, à busca da compreensão da efetivação do direito à educação na Educação Infantil através da realização de uma pesquisa bibliográfica. Primeiramente, fez-se necessária a compreensão do que seria considerado qualidade no âmbito educacional, que a partir dessa pesquisa passou a ser compreendida não como um conceito único, mas como algo que pode ser tomado de modo absolutamente diverso por diferentes setores da sociedade e diferentes políticas educacionais.

Em seguida, buscou-se, através das análises de dados relacionados à Educação Infantil e as instituições que ofertam essa etapa da educação, bem como da meta 1 do Plano Nacional de Educação, que trata da universalização da pré-escola e ampliação das matrículas em creche, compreender a aplicabilidade da legislação que estabelece a Educação Infantil como direito público subjetivo no Brasil. Com essa finalidade, foram realizadas análises de dados referentes ao número de matrículas, recursos básicos, recursos para profissionais e recursos para práticas pedagógicas, e formação docente no país.

Por meio da análise desses dados e da revisão bibliográfica realizada, percebeu-se que a Educação Infantil ainda tem muitos desafios a enfrentar para sua efetivação, principalmente quando leva-se em consideração que para que esse direito seja efetivo, deve haver, além da disponibilização de vagas e realização de matrículas, igualdade de condições de acesso e permanência e garantia de qualidade da educação ofertada.

Apesar das dificuldades verificadas, é possível perceber que há um esforço do legislador em estabelecer normas que visem garantir o direito à educação na Educação Infantil. Além disso, percebe-se que, por meio das metas traçadas pelo PNE e das estratégias que se propõem para atingir essas metas, tem-se buscado atingir a efetivação da Educação Infantil como direito público subjetivo. No entanto, ainda há muito a se fazer e esse caminho tem sido percorrido a passos lentos.

PARTE III

Perspectivas futuras

A formação do pedagogo conta com um currículo bastante diversificado, que permite ao futuro docente ter contato com várias áreas do conhecimento, o que faz com que, ao se formar, o profissional esteja apto a atuar em ambientes escolares e não escolares. O curso de Pedagogia oferecido pela Universidade de Brasília me proporcionou, certamente, uma ampliação da visão de mundo e das possibilidades de atuação do pedagogo.

A formação oferecida pelo curso de pedagogia permite que, ao se formar, o profissional dessa área se depare com um mercado de trabalho amplo e bastante concorrido, mas que encontra-se em expansão contínua tanto no setor público quanto no setor privado. Dentre as atividades do pedagogo destacam-se a administração escolar, trabalho docente na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, educação de jovens e adultos, educação especial, orientação educacional e supervisão educacional. Atua também na supervisão de ensino em empresas, na área de recursos humanos (organização e coordenação de cursos). Sabendo que pedagogia é um curso que pode proporcionar diversas opções e grandes oportunidades, é necessário que haja, durante o curso, uma identificação com alguma área específica pra que assim seja possível escolher uma área de atuação com que mais se identifique.

Dentro desse mercado tão amplo e de tantas possibilidades acredito que nem sempre, ao ingressar no curso, já se tenha perspectivas bem definidas e pontuais. Ao longo do curso tive a oportunidade de atuar na área da Educação Infantil e conhecer de perto o cotidiano em uma instituição de ensino. Esse contato me permitiu ter uma visão bem ampla da atuação em ambiente escolar e, mais especificamente, em sala de aula, local onde pretendo atuar pelos próximos anos.

Considero fundamental que o professor seja capaz de mobilizar as diferentes áreas do conhecimento, para propiciar uma educação de qualidade, através da mediação, acreditando sempre na criança como sujeito ativo no próprio processo de aprendizagem. Sob essa perspectiva, acredito ser necessário ter uma boa capacidade de planejamento e execução dos planos, dinamismo, criatividade, flexibilidade, ser tolerante e atento às questões decorrentes da diversidade cultural e que saiba lidar com a individualidade de cada um.

Para que essa difícil tarefa seja realizada com êxito, faz-se necessário reconhecer o processo de desenvolvimento como algo que ocorre permanentemente, durante todo ciclo da vida, e que cada pessoa se desenvolve de maneira diferente e única e em tempo igualmente distinto. Reconhecer esse processo faz com que nos tornemos profissionais realmente diferenciados e capazes de enxergar os alunos de forma peculiar, ressaltando suas facilidades e respeitando as dificuldades, dentro das suas particularidades.

Sob essa perspectiva fica nítida a importância das relações cotidianas para o processo de ensino aprendizagem e para a formação do indivíduo enquanto ser social. A interação no ambiente escolar, e a troca entre indivíduos acrescentam muito a cada um e enriquecem o processo educativo. O reconhecimento desses fatores torna a convivência mais humana e a relação de troca e ensino-aprendizagem mais eficaz, garantindo assim que o cada ser humano não seja apenas produto do meio em que vive, mas que seja realmente agente ativo na construção da própria história.

Dessa forma, acredito ser fundamental que o professor tenha uma formação inicial de qualidade, o que considero ter ocorrido no curso de Pedagogia da Universidade de Brasília, e que haja uma preocupação constante quanto a formação continuada, aspecto esse que pretendo dar uma atenção especial ao longo da minha atuação como docente. Além disso, pretendo construir, ao longo da minha vida profissional, a minha própria identidade quanto ao “ser professor”, o que é fundamental para uma boa atuação e para a minha realização profissional.

Referências

BRASIL, Lei Federal 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 25. Jun. 2014.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. *Lei nº 5.692/71, de 11 de agosto de 1971*. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.

BRASIL. (2016). Lei nº 13.257, de 08 de março de 2016. Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância e dá outras providências.

BRASIL. Constituição (1891) Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil. Rio de Janeiro, 1891.

BRASIL. Constituição (1988) Constituição da República Federativa do Brasil. 40 ed. São Paulo: Saraiva, 2007

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Brasília: MEC/SEF.

BRASIL. Ministério da educação e do Desporto. *Lei nº 4.024/61, de 20 de dezembro de 1961*. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais gerais da educação básica. Brasília: MEC/SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

CAMPOS, Maria Malta, Jodete Füllgraf, and Verena Wiggers. "A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa." *Cadernos de pesquisa* 36.127 (2006): 87-128.

CORRÊA, Bianca Cristina. "A educação infantil." OLIVEIRA, RP; ADRIÃO, T. *Organização do ensino no Brasil: níveis e modalidades na constituição federal e na LDB*. São Paulo: Xamã (2002): 13-33.

CORRÊA, Bianca Cristina. "Considerações sobre qualidade na educação infantil." *Cadernos de pesquisa* 119 (2003): 85-112.

DA EDUCAÇÃO, O. MANIFESTO Dos Pioneiros. "Nova (1932)." *Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n. especial* (2006): 188-204.

DIAS, Adelaide Alves. "Da educação como direito humano aos direitos humanos como princípio educativo." *Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos*. João Pessoa: Editora Universitária (2007), p.444.

DIDONET, Vital. "Creche: a que veio... para onde vai..." *Em aberto* 18.73 (2008).

DUARTE, Clarice Seixas. "Direito público subjetivo e políticas educacionais." *São Paulo em Perspectiva* 18.2 (2004): 113-118.

INDICADORES – Educação infantil. Observatório do PNE, 2018. Disponível em <<http://www.observatoriodopne.org.br/indicadores/metas/1-educacao-infantil/indicadores>>.

MARTINS, João Carlos. "Vygotsky e o papel das interações sociais na sala de aula: reconhecer e desvendar o mundo." *Série Idéias* 28 (1997): 111-122.

MELLO, Suely Amaral; SINGULANI, Renata Aparecida Dezo. As crianças pequenininhas na creche aprendem e se humanizam. *Teoria e Prática da Educação*, v. 17, n. 3.

NUNES, Maria Fernanda Rezende, Patrícia Corsino, and Vital Didonet. *Educação infantil no Brasil*. Primeira etapa da educação básica Brasília: UNESCO, Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, Fundação Orsa, 2011, p. 17-18.

OLIVEIRA, D. A. As políticas de formação e a crise da profissionalização docente: por onde passa a valorização? *Revista Educação em Questão*, v. 46, n. 32, p. 51-74, maio/ago., 2013.

Panorama das políticas de educação infantil no Brasil / Beatriz de Oliveira Abuchaim. – Brasília: UNESCO, 2018.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado, and Maria Cristina Gomes Machado. "A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional." *Revista Histedbr on-line* 9.33 (2009): 78-95.

SAVIANI, Dermeval. "Vicissitudes e perspectivas do direito à educação no Brasil: abordagem histórica e situação atual." *Educação & Sociedade* (2013).

VIEIRA, Sofia Lerche. "A educação nas constituições brasileiras: texto e contexto." *Revista brasileira de Estudos pedagógicos* 88.219 (2007), p. 293.